

Tillmann, Klaus-Jürgen

Schulreform - und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 6, S. 852-868



Quellenangabe/ Reference:

Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulreform - und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 6, S. 852-868 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43810 - DOI: 10.25656/01:4381

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43810>

<https://doi.org/10.25656/01:4381>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Systeme der Rechenschaftslegung und Schulentwicklung

Katharina Maag Merki/Knut Schwippert

Systeme der Rechenschaftslegung und Schulentwicklung. Editorial 773

Daniel Koretz

Test-based Educational Accountability. Research Evidence and Implications 777

Katharina Maag Merki/Eckhard Klieme/Monika Holmeier

Unterrichtsgestaltung unter den Bedingungen zentraler Abiturprüfungen.
Differenzielle Analysen auf Schulebene mittels Latent Class Analysen 791

Ludger Wößmann

Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen. Individualanalysen
anhand von vier internationalen Tests 810

Hans Anand Pant/Miriam Vock/Claudia Pöhlmann/Olaf Köller

Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungs-
standards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen 827

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Accountability – Schulentwicklung“ 846

Allgemeiner Teil

Klaus-Jürgen Tillmann

Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann 852

Kathrin Dederling

Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des
Schulsystems. Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien 869

<i>Jürgen Reyer/Diana Franke-Meyer</i>	
Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein?	888

Besprechungen

<i>Hans-Christoph Koller</i>	
Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik	906

<i>Fritz Osterwalder</i>	
Holger Böning/Hanno Schmitt/Reinhart Siegert (Hrsg.): Volksaufklärung	909

<i>Ulrich Herrmann</i>	
Hanno Schmitt/Anke Lindemann-Stark/Christophe Losfeld (Hrsg.): Briefe von und an Joachim Heinrich Campe	913

<i>Roland Reichenbach</i>	
Eckart Liebau/Jörg Zirfas (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit	
Heiner Drerup/Werner Fölling (Hrsg.): Gleichheit und Gerechtigkeit	915

<i>Ewald Terhart</i>	
Marilyn Cochran-Smith/Sharon Feiman-Nemser/D. John McIntyre/ Kelly E. Demers (Eds.): Handbook of Research on Teacher Education	
Tony Townsend/Richard Bates (Eds.): Handbook of Teacher Education	
Marilyn Cochran-Smith/Kenneth M. Zeichner (Eds.): Studying Teacher Education	921

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	928
-------------------------------------	-----

Klaus-Jürgen Tillmann

Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann

Zusammenfassung: Der Autor betrachtet in einer zugleich zeitgeschichtlichen wie biografischen Weise die Entwicklung der Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren – und beleuchtet zu drei historischen Stationen (1960er Jahre, 1970er Jahre, Gegenwart) das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Schulreform. Die gegenwärtige Situation betrachtet er vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen als PISA-Forscher und als Akteur der Praxisforschung in der Bielefelder Laborschule. Daraus entwickelt er ein Plädoyer für eine forschungsbasierte Beteiligung der Erziehungswissenschaft am bildungspolitischen Diskurs über Schulreformen – und für eine Erziehungswissenschaft, die sich in Forschung und Lehre stärker auf die Handlungsprobleme der Lehrer/innen bezieht.

Im Mittelpunkt meiner Überlegungen¹ steht die Frage, wie sich Erziehungswissenschaft und Schulreform zueinander verhalten. „Sich zueinander verhalten“ ist neutral formuliert. Die gleiche Frage kann man auch mit einem spezifischen Interesse unterlegen, dann lautet sie: „Welchen Beitrag leistet die Erziehungswissenschaft für die Realisierung von Schulreformen?“ Ich werde im Folgenden historisch-biografisch vorgehen und dabei den Zeitraum zwischen 1960 und heute in den Blick nehmen; das ist die Zeit, die ich als Student, als Lehrer, als Erziehungswissenschaftler selbst erlebt habe. Dabei werde ich drei Etappen genauer betrachten: die 1960er Jahre, die 1970er Jahre – und die Gegenwart. Ich werde jeweils einige kurze Bemerkungen zu meiner beruflichen Biografie verknüpfen mit dem Bemühen, zu inhaltlichen Einsichten zu gelangen: Welches Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Schulreform lässt sich für die jeweilige Etappe konstatieren? Im Schlussabschnitt schließlich werde ich auf mein langjähriges Bielefelder Arbeitsfeld – auf die Laborschule als Versuchsschule an der Universität Bielefeld – eingehen und fragen, wie sich deren Ansatz der Praxisforschung in den Wandel der Erziehungswissenschaft einordnet.

1. Die späten 1960er Jahre oder: Erfahrungen eines Studenten

Dass das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Schulreform ein Problem ist, wusste ich natürlich nicht, als ich im Wintersemester 1966/67 mein Volksschullehrer-Studium an der Pädagogischen Hochschule in Dortmund begann. Zu dieser Zeit besuchten etwa 60% der Heranwachsenden die Volksschule, die mit der 8. Klasse endete (vgl. Klemm/Rolff/Tillmann 1985, S. 84). Für diese, und nur für diese Schulform bildete

1 Dieser Text ist die überarbeitete Fassung der Abschiedsvorlesung, die der Autor angesichts seiner bevorstehenden Pensionierung am 18.6.2008 an der Universität Bielefeld gehalten hat.

die Pädagogische Hochschule Lehrerinnen und Lehrer aus. Weil es damals in den Volksschulen einen katastrophalen Lehrermangel gab, durften Menschen wie ich – ohne Abitur, aber mit Berufsausbildung – nach einer Aufnahmeprüfung an der PH studieren.

1.1 Lehrerbildung an einer Pädagogischen Hochschule

Ich begann dieses Studium in der Absicht, alles das zu lernen, was man benötigt, um nachher in der Schule ein einigermaßen brauchbarer Lehrer zu sein. In dem Hospitationspraktikum meines 1. Semester sah ich Unterricht, der mir ganz gut gefiel. So würde ich das auch ganz gerne hinkriegen wollen, habe ich mir gedacht. In den Seminaren machte ich aber zunehmend die Erfahrung, dass ich mit dieser Orientierung, ein brauchbarer Lehrer in der real existierenden Schule werden zu wollen, irgendwie völlig falsch lag. Denn die Herren Dozenten, auf die ich dort in der Schulpädagogik stieß, ließen vor allem verlauten, dass die gegenwärtige pädagogische Praxis ganz überwiegend unsäglich schlecht sei – dass es aber früher einmal hervorragende Beispiele für richtig gute Praxis gegeben habe. Und die wurden uns dann sehr personenbezogen präsentiert, indem die „Helden“ der Reformpädagogik – von Langermann über Montessori bis Kerstensteiner – durchgenommen wurden.

Die Verwirrung, die sich damals bei mir breit machte, kann ich mir im Nachhinein erklären: In dem Fach „Schulpädagogik“ gab es wohl eine ausführliche Beschäftigung mit diesen toten Helden, aber keine differenzierte Auseinandersetzung mit der Realität der Schule in den 1960er Jahren. Heute weiß ich, dass es dazu Daten, dass es wissenschaftlich gesicherte Informationen, auf die man sich hätte stützen können, auch kaum gab. Die Hauptbezugspunkte der Dozenten waren vielmehr die Konzepte, Modelle, Programmschriften der Reformpädagogik, die sie mit Zustimmung, manchmal sogar mit Euphorie vertraten. Merkwürdig fand ich allerdings, dass sie sich allesamt immer nur auf eine Praxis bezogen, die sie selbst gar nicht kannten, weil diese mindestens 40 Jahre alt und älter war.

Wenn ich nun meine Ausgangsfrage beantworten soll, welches Verhältnis zwischen „Schulreform“ und „Erziehungswissenschaft“ sich hier zeigte, so komme ich in erhebliche Probleme. Sie liegen im Kern darin begründet, dass die wissenschaftliche Subdisziplin, die „Schulpädagogik“, sich damals weitgehend als Interpretin dieser Reformpraxis betätigte – weil sie keinen anderen, keinen eigenen systematischen Zugang zur pädagogischen Realität besaß. Zu klären ist daher zunächst: Von welcher Wissenschaft rede ich, wenn ich die Schulpädagogik der 1960er Jahre betrachte? Hierzu ist ein kurzer historischer Ausflug erforderlich.

1.2 Die historischen Quellen der Schulpädagogik

In den 1950er und 1960er Jahren hatten wir es in der Bundesrepublik noch mit zwei Varianten einer wissenschaftlichen Pädagogik zu tun. Mit einer „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“, die als Unterabteilung der Philosophie an den wenigen universitä-

ren Lehrstühlen für Pädagogik gepflegt wurde, z.B. bei Wilhelm Flitner in Hamburg oder bei Ernst Lichtenstein in Münster. In der Lehre waren diese Professoren ausschließlich für Gymnasiallehrer zuständig; und mit schulischen Praxisproblemen haben sie sich in aller Regel nicht beschäftigt.

Demgegenüber stammte die „Schulpädagogik“, die in der Volksschullehrer-Ausbildung der Pädagogischen Hochschule gelehrt wurde, aus ganz anderen Quellen: Sie entstand seit Mitte des 19. Jahrhunderts als praxisbezogene Sammlung und Systematisierung von Wissen über Schule, Unterricht und Erziehung. Erstellt wurde dieses Wissen von den sog. „Schulmännern“. Das waren vor allem Direktoren der Lehrerseminare – unter ihnen z.B. Adolph Diesterweg – die aus ihrer langjährigen Berufstätigkeit heraus Ausbildungsliteratur für die angehenden Volksschullehrer schrieben (vgl. Tenorth 2004, S. 352). „Professionswissen“ würden wir die Texte heute nennen, die damals als „Unterrichtslehre“ oder auch als „Schulkunde“ bezeichnet wurden (vgl. Kemper 2004, S. 851).

Parallel zur Durchsetzung der staatlichen Pflichtschule setzte Ende des 19. Jahrhunderts zugleich eine massive Kritik an diesem staatlichen Schulwesen ein. Es wurden unterschiedliche „Reforminseln“ gegründet, die große Publizität erlangten. Diese Aktivitäten wurden später dann als „Reformpädagogik“ bezeichnet und kodifiziert. In der Weimarer Republik wurden einzelne Elemente dieser Reformpädagogik dann in die staatliche Lehrerbildung aufgenommen, Autoren wie Berthold Otto oder Peter Petersen wurden zugleich zu zentralen Bezugspunkten einer sich herausbildenden „Schulpädagogik“. Diese Gemengelage von staatlicher Schulentwicklung, engagierter Schulkritik und reformpädagogischen Schulexperimenten – wie man sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts antraf – wird von Kemper „als konstitutiv für den Gegenstandsbereich der Schulpädagogik angesehen“, zugleich mache dies auch „seine besondere Schwierigkeit aus“ (ebd., 2004, S. 834). Eine Trennung zwischen Reformpraxis auf der einen, erziehungswissenschaftlicher Analyse auf der anderen Seite gab es in dieser Entwicklungsphase der Schulpädagogik nicht – und diese Entwicklungsphase hielt lange an.

Als ich 1966 mein Studium an der PH Dortmund begann, war dieses diffuse Verständnis von „Schulpädagogik“ weiter präsent. Dabei wurde ein längst erstarrter, zugleich aber auch unpolitischer Bezug zur Reformpädagogik gepflegt. Denn dass die schönen Schulen der Reformpädagogik mal Gymnasien waren (so bei Berthold Otto), überwiegend aber Volksschulen (so bei Petersen), war in den Seminaren der Pädagogischen Hochschule kaum der Erwähnung wert. Und Vertreter der „Einheitsschule“ (etwa Paul Oestreich) kamen nicht vor; denn die Existenz eines gegliederten Schulsystems galt meinen Dozenten nicht als Problem. Rückfragen beantworteten sie vor allem mit dem Hinweis, dass es auf die „innere“ und nicht auf die „äußere“ Schulreform ankäme.

Wie also lässt sich nach diesem historischen Rückblick das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Schulreform, wie ich es in den 1960er Jahren an einer nordrhein-westfälischen PH erlebt habe, bestimmen?

1. „Schulpädagogik“ befand sich damals in einer Übergangsphase. Sie war einerseits zwar auf dem Weg zu einer wissenschaftlichen Teildisziplin, andererseits lebte sie aber noch zu großen Teilen davon, das Professionswissen zu systematisieren und

immer wieder neu zu interpretieren. Dabei spielte ihr Bezug zur historischen „Reformpädagogik“ eine große Rolle. Zugleich verfügte die Schulpädagogik aber nur über wenige Quellen und Instrumente, um über die damals aktuelle Schulrealität systematisch Auskunft geben zu können.

2. „Schulreform“ wurde ganz überwiegend als historisches Ereignis – als gelungenes Beispiel von „früher“ – behandelt. Eine systematische Kritik des real existierenden Schulsystems fand sich bis Mitte der 1960er Jahre in der Erziehungswissenschaft so gut wie gar nicht; zugleich gab es aber hinreichend viele Schriften (z.B. Spranger 1955), mit denen das gegliederte Schulsystems legitimiert wurde.
3. Die damalige Schulpädagogik verstand sich vor allem als Ausbildungswissenschaft für angehende Lehrerinnen und Lehrer. Didaktische Modelle, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsvorbereitungen standen im Mittelpunkt der Beschäftigung. In diesem Kontext kam dann auch Schulreform vor – allerdings fast ausschließlich als „innere Schulreform“: als Einführung des Gruppenunterrichts oder als Arbeit am „freien Aufsatz“. Empirische Ergebnisse gab es zu all diesen Themen nur ganz vereinzelt.

2. Die 1970er Jahre – oder: Erfahrungen eines jungen Gesamtschulforschers

In den späten 1960er Jahren vollzogen sich gesellschaftliche Veränderungen, die im Alltag der Dortmunder PH noch nicht so recht zu spüren waren, die dann aber sehr bald sowohl das Bildungswesen als auch die Erziehungswissenschaft an den Hochschulen mit Macht erreichten. Dies gilt es jetzt zu erläutern.

2.1 Die Identifikation der Erziehungswissenschaft mit der Schulreform

Im Kontext der 1968er Studentenbewegung wurde die Kritik an der Ungerechtigkeit des Schulwesens zu einem politisch bedeutsamen Thema, das zunehmend die breite Öffentlichkeit interessierte. Die Politik reagierte darauf mit Reformprogrammen, indem z.B. ein Experimentalprogramm mit Gesamtschulen entworfen wurde (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969). Parallel dazu bekam die von Heinrich Roth schon 1962 ausgerufene „empirische Wendung“ in der Erziehungswissenschaft endlich Fahrt: Erste Zentren der empirischen Schulforschung – kleine Inseln im Meer der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – etablierten sich Anfang der siebziger Jahre: So bei Helmut Fend in Konstanz, bei Klaus Hurrelmann in Essen, bei Hans-G. Rolff in Dortmund. Ihre Forschungsprojekte waren in unterschiedlicher Weise darauf angelegt, die anlaufenden Reformprozesse zu begleiten und zu unterstützen.

Ich hatte 1969 mein 1. Staatsexamen als Volksschullehrer abgelegt, ging ins Referendariat und wurde dann für kurze Zeit Hauptschullehrer. 1972 wurde ich wissenschaftlicher Mitarbeiter der gerade an der PH Dortmund frisch installierten „Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs in NRW“, später wechselte ich dann in die „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ – das heutige IFS

(Institut für Schulentwicklungsforschung) der Universität Dortmund. Die Neuerrichtung solcher Institute war Teil einer Entwicklung, die für das damalige Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Schulreform typisch war: Groß angelegte Reformen wurden auf den Weg gebracht, und parallel dazu wurden Einrichtungen zur wissenschaftlichen Begleitung dieser Reformen errichtet. Damit wurde erstmals ein umfassendes empirisches Forschungspotenzial in der Erziehungswissenschaft geschaffen.

Ende der 1960er Jahre bestand in der Bundesrepublik ein politisches Klima, das gleichsam nach Bildungsreformen schrie: Vorschulerziehung, Gesamtschulen, Integration allgemeiner und beruflicher Bildung – um nur ein paar Stichworte zu nennen – wurden öffentlich von einem breiten Meinungsstrom gefordert (vgl. Tillmann 1987). Zu diesem Meinungsklima hatten in der zweiten Hälfte der 1960er Jahren etliche Wissenschaftler durch ihre kritischen Analysen der Bildungsrealität in der Bundesrepublik beigetragen. Zu nennen sind hier vor allem Georg Picht, Ralf Dahrendorf, Hellmut Becker und Hartmut v. Hentig. 1969 kam dann die sozial-liberale Bundesregierung unter Willy Brandt ins Amt, die solche Reformprogramme unterstützte und darauf bezogene Forschung mit erheblichen Summen finanzierte.

In diesem Kontext erhielt dann auch die empirische Bildungsforschung einen wichtigen Stellenwert als Quelle der Politikberatung: Viele, vor allem jüngere Erziehungswissenschaftler/innen gingen nun Arbeitsbündnisse mit politischen Instanzen ein, die ganz überwiegend darauf zielten, Schulreformen zu stützen und durchzusetzen. Für den Gesamtschulbereich – um ein wichtiges Feld zu erwähnen – lassen sich Namen wie Peter Hübner, Ulf Preuss-Lausitz, Jürgen Raschert, Hans-Günter Rolff, Jörg Schlömerkemper und Helga Thomas nennen. In dieser Phase flossen die Drittmittel üppig – und die Stellen an den Hochschulen expandierten auch deshalb, weil sich die Erziehungswissenschaft zumindest in Teilen als eine moderne Planungswissenschaft darstellen konnte. In dieser Zeit führte ich mein erstes großes empirisches Forschungsprojekt durch, das sich mit der Entwicklung kooperativer Gesamtschulen befasste (vgl. Tillmann u.a. 1979). Damals hatten all die Arbeitsansätze Konjunktur, die eine schnelle Unterstützung der anlaufenden Reformpraxis versprachen: Curriculumentwicklung, Handlungsforschung, Begleitforschung, Schulentwicklungsplanung waren bevorzugte Arbeitstypen.

Doch hatte die wissenschaftliche Identifikation mit den politischen Zielen und den konkreten Konzepten der Reform auch ihre Grenzen. Denn die Frage nach der Zielerreichung durch die Reformmodelle, die Frage nach dem Verhältnis von *Reformhoffnungen* und *Reformrealität*, konnte von einer kritischen Erziehungswissenschaft auf Dauer nicht ignoriert werden.

2.2 *Das Ende der Euphorie*

Mit einer solchen kritischen Analyse der Reformergebnisse beschäftigte sich vor allem die Gesamtschulforschung der späten 1970er Jahre. Mit seiner empirischen Vergleichsstudie begab sich Helmut Fend konsequent in die Rolle des wissenschaftlichen Beobachters, der mit großer empirischer Akribie danach fragte, bei welchen Merkmalen, bei

welchen Lernergebnissen sich welche Unterschiede zwischen Gesamtschulen und dreigliedrigem Schulsystem zeigen (vgl. Fend 1982). Die Ergebnisse dieser Forschung haben die Reformeuphorie deutlich gebremst – und sie haben zugleich gezeigt, dass man auf eine einfache *politische* Frage („Welches Schulsystem ist besser?“) durch Forschung nur hochkomplexe *wissenschaftliche* Antworten geben kann. Und das bedeutete auch: Die Hoffnung, dass etwa durch Experimentalprogramme bildungspolitisch rationale Entscheidungen hervorgebracht werden können, erwies sich als pure Illusion. Dies ist nur ein Beispiel unter vielen, wie die wissenschaftlichen Versprechungen zur Anleitung der Bildungsreform nach und nach entzaubert wurden. Robinsohns Konzept der Curriculumreform (1967) und die sich daran anschließenden Erfahrungen sind ein weiteres Beispiel. Die naiv-technokratische Vorstellung von einer konfliktfreien und erfolgssicheren Koordinierung von Erziehungswissenschaft und Schulreform zerbrach in den „Lehrjahren der Bildungsreform“ (Terhart 2001, S. 21).

Wenn man heute zurückblickt: Mit welchem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Schulreform hatten wir es in den 1970er Jahren zu tun?

1. Die Erziehungswissenschaft war dabei, sich die Konturen einer *auch* empirisch arbeitenden Disziplin zu geben. Und mit dem Forschungspotential, das damals geschaffen wurde, vollzog sich dann endgültig die Etablierung der *wissenschaftlichen* Teildisziplin. Viele neuberufene Professoren, unter ihnen häufig Psychologen oder Soziologen, brachten das empirische Paradigma der Bildungsforschung und Bildungsplanung in die Erziehungswissenschaft ein und bestimmten schon bald den wissenschaftlichen Reformdiskurs. Die institutionelle Trennung zwischen Erziehungswissenschaft und Reformpraxis war klar vollzogen.
2. In dieser Zeit existierten viele politische Reformprogramme, die sich an Zielkategorien wie Chancengleichheit, Förderung der Begabungsreserven und Wissenschaftsorientierung des Lernens orientierten. Allerdings waren die daraus abgeleiteten konkreten Reformmaßnahmen allesamt politisch hoch umstritten: Ob Ausbau der Vorschulerziehung, die Einführung der Gesamtschule oder der Ausbau der Ganztagschulen – dies alles wurde politisch massiv kontrovers verhandelt.
3. Die neue, die „moderne“ Erziehungswissenschaft verstand sich vor allem als Anwältin und als Unterstützerin der genannten Reformprogramme. Sie entwickelte wissenschaftliche Konzepte, Arbeitsformen und Modelle, die den Akteuren in Ministerien, Schulämtern und Schulen helfen sollten, die Reformen durchzusetzen und zu gestalten. Die massive Enttäuschung in der Erziehungswissenschaft setzte ein, als die Reformen „vor Ort“ stockten und dabei alle wissenschaftlichen Konzepte nichts halfen. Getrennt von dieser reform-unterstützenden Forschung gab es einige wenige Forschungsprojekte, so Helmut Fends Gesamtschulstudien, die bei ihrer empirischen Evaluation Distanz zu den pädagogischen Reformüberzeugungen gehalten haben.

Was stand am Ende dieser so euphorisch begonnenen Reformphase? Nun – beide Seiten waren voneinander enttäuscht und reagierten auf je spezifische Weise darauf: In der Erziehungswissenschaft lässt sich Ende der 1970er Jahre ein massiver Rückzug aus re-

formorientierten und politiknahen Forschungsfeldern fest stellen. In der Schulpädagogik wurde dann ein Jahrzehnt lang über Schulstrukturen kaum noch geredet und über soziale Ungleichheit kaum noch geforscht. Mit Reformprogrammen, mit Bildungspolitik wollte sich die Erziehungswissenschaft lieber nicht mehr beschäftigen.

Wie ist dies aus heutiger Sicht zu bewerten? Ich denke, vielen von uns jungen Erziehungswissenschaftlern war damals die Differenz zwischen „Akteur“ und „Beobachter“ nicht hinreichend klar, auch deshalb strebten wir eine möglichst identische Ausrichtung (politisch wie pädagogisch) von Wissenschaft und Reformpraxis an. Die unterschiedlichen Aufgaben und Rollen von Wissenschaft und Politik wurden von uns nicht betont, sondern möglichst eingeebnet. Dies mag zwar in der einen oder anderen Situation die politische Durchschlagskraft erhöht haben, doch ging der Erziehungswissenschaft dabei eine bestimmte kritische Perspektive – und damit auch ein Stück Glaubwürdigkeit – verloren: Die kritische Sichtweise muss sich nämlich nicht nur auf die „alten“ Verhältnisse, die es zu überwinden gilt, beziehen; sondern sie muss auch all die Aktivitäten in den Blick nehmen, die unter der Überschrift „Schulreform“ laufen. Die ist aber nur zu realisieren, wenn Forschung immer wieder Distanz findet – auch zu den jeweiligen Konzepten der Schulreform.

Dies ist wohl der selbstkritische Lernzuwachs, den viele Erziehungswissenschaftler/innen für sich am Ende der 1970 Jahre verbucht haben. Dieser Lernzuwachs führte bei vielen jedoch nicht zu einer Entfremdung gegenüber schulreformerischen Aktivitäten, sondern zu klareren Vorstellungen über unterschiedliche Funktionen, Aufgaben und Arbeitslogiken. Und mit den so gewonnenen Erkenntnissen über die Unterschiede zwischen Erziehungswissenschaft und Schulreform, über die Differenz zwischen Forschung und Praxis, kam ich dann 1992 an die Universität Bielefeld.

3. Die Zeit mit PISA – oder: Erfahrungen eines Leistungsvergleichs-Forschers

Ich überspringe jetzt einige biografische Stationen, insbesondere meine Arbeit an der Universität Hamburg in den 1980er Jahren und meine Tätigkeit in der „Wendezeit“ in Brandenburg (1991/92) und komme direkt zu meiner Bielefelder Tätigkeit. Begonnen habe ich dort im Jahr 1992 als Professor für Schulpädagogik, wissenschaftlicher Leiter der Laborschule bin ich seit April 1994 (also seit mehr als 14 Jahren). Neben meiner wissenschaftlichen Tätigkeit in der Laborschule habe ich mich immer auch forschend mit dem Regelschulwesen beschäftigt – dies geschah in den Jahren 1997 bis 2003 im Rahmen des Konsortiums der PISA-2000-Studie. Ich beziehe mich jetzt zunächst auf diese PISA-Forschung, auf die Laborschule gehe ich danach ein.

3.1 Die expandierende Bildungsforschung und ihr Verhältnis zur Schulreform

Springen wir in das Jahr 1997. Damals wurden die international-vergleichenden Ergebnisse zur TIMS-Studie veröffentlicht. 2001 erschienen die ersten PISA-Ergebnisse, da-

nach folgten die Ergebnisse aus IGLU, PISA 2003 und PISA 2006. Wir haben es somit seit 1997 mit einer neuen Form von Forschung zu tun: Große Stichproben-Studien geben Auskunft über den Leistungsstand der Schüler/innen und damit über den fachlichen output des Schulsystems. Zugleich haben diese Studien das erziehungswissenschaftliche Wissen über die Institution Schule, insbesondere über die Rahmenbedingungen von Fachleistungen, immens erweitert. Bei aller thematischer Vielfalt der Ergebnisse (von den Kompetenzstufen des Mathematiklernens über die Geschlechterdifferenzen beim Lesen bis hin zum Einfluss der mütterlichen Erwerbstätigkeit auf schulisches Lernen) haben diese Studien aber doch eine eingegrenzte Ausrichtung: Sie interessieren sich vor allem für die Entstehungsbedingungen von „Fachleistungen“ und sie treffen darüber Aussagen auf der „Systemebene“. Und genau in dieser Ausrichtung liegt auch ihre Begrenzung. Mit einer solchen Forschung werden weder Entwicklungsprozesse von Einzelschulen untersucht noch gar Handlungsprobleme in Schulklassen in den Blick genommen. Dies ist im Übrigen keine Kritik, sondern lediglich eine Einordnung der Leistungsvergleichsstudien.

Dies alles bedeutet: Der Boom der Leistungsvergleichsstudien hat in der Schulpädagogik zu einer erheblichen Anreicherung eines spezifischen Wissens geführt: Wir wissen jetzt viel mehr über die fachlichen Leistungen in verschiedenen Schulsystemen, über die Bedingungsfaktoren solcher Leistungen, auch über soziale Benachteiligungen bei der Leistungserbringung. Damit haben die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung in den letzten Jahren die Konturen der Erziehungswissenschaft, insbesondere die der Schulpädagogik deutlich verschoben – und zwar hin zu einer Wissenschaft, die über immer komplexeres empirisches Wissen über Schulsysteme verfügt. Das Wissen über Handlungsprobleme im Unterricht, über Kooperationsprozesse im Kollegium etc. ist hingegen weit weniger intensiv gewachsen.

Welche Beziehung findet sich nun zwischen einer so veränderten Erziehungswissenschaft und unserer Schulreform-Thematik? Diese Frage lässt sich nur beantworten, wenn man eine dritte Größe – die Bildungspolitik – mit in den Blick nimmt². Denn als die Kultusministerkonferenz die erste PISA-Studie in Auftrag gegeben hat, haben sich Politiker und Wissenschaftler auf eine klare Abgrenzung ihrer Aufgaben verständigt: Das PISA-Konsortium, bestehend aus Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern, befasst sich mit der Analyse und der Interpretation der empirischen Daten, es liefert die sozialwissenschaftliche Diagnose. Die Kultusminister leiten daraus bildungspolitische Schlussfolgerungen ab und formulieren Vorschläge für Reformmaßnahmen. Konstitutiv für diese Arbeitsteilung ist somit die weitgehende bildungspolitische Abstinenz der PISA-Forscher. In der Umsetzung ging dies – so Leschinsky (2005, S. 835) – zwar „nicht ohne Reibereien zu“, aber grundsätzlich sei „die Arbeitsteilung unstrittig“. Der KMK-Handlungskatalog aus Dezember 2001 hat es dann überdeutlich gezeigt: Die Kultusminister interpretieren die Ergebnisse der Bildungsforschung und legen von dort aus fest, in welchen Feldern Schulentwicklung und Schulreform betrieben werden soll. Die

2 Die folgenden Überlegungen entstammen einem soeben abgeschlossenen Forschungsprojekt über die bildungspolitische Verarbeitung der PISA-Ergebnisse (vgl. Tillmann u.a. 2008).

Bildungsforscher/innen hingegen halten sich (zumindest offiziell) zurück, wenn es um Reformvorschläge geht. Auch diese neue Variante des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Schulreform soll in drei Punkten zusammengefasst werden:

1. Die Erziehungswissenschaft hat durch die geschilderte Expansion der Bildungsforschung ihr system- und institutionenbezogenes Wissen über Schule massiv erweitert. Sie kann jetzt sehr präzise Aussagen über Stärken und Schwächen des Schulsystems und seines Leistungs-Outputs machen. Dieser Erkenntnisgewinn hat zu einem weiteren innerwissenschaftlichen Bedeutungszuwachs der empirischen Forschung geführt. Ein ähnlich großer Erkenntnisgewinn im Bereich der pädagogischen Handlungsprobleme ist hingegen nicht zu verzeichnen.
2. In der Folge der PISA-Ergebnisse hat die öffentliche Debatte über Schulreform-Maßnahmen wieder zugenommen. Welche Aktivitäten sinnvoll und notwendig sind, um die durch PISA festgestellten Defizite des Schulsystems zu beheben, wird auch öffentlich intensiv diskutiert. Diese Diskussion hat dazu geführt, dass in einigen Bereichen Reformmaßnahmen angeschoben wurden. Dies gilt z.B. für den Ausbau des Ganztagschulangebots, aber auch für die gezielte Sprachförderung im Grundschulalter.
3. Zumindest im Kontext der PISA-Forschung findet sich zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik somit eine Neudefinition der Arbeitsteilung: Die Bildungsforschung ist für die empirische Analyse und für die Interpretation der Daten zuständig. Die Handlungs- und Reformempfehlungen, die daran anschließen, werden hingegen vor allem von der politischen Seite – von den Kultusministern – formuliert.

Nun muss man sehen: Eine solche bildungs- und reformpolitische Selbstbeschränkung der Erziehungswissenschaft liegt durchaus im Trend der jüngeren wissenschaftstheoretischen Argumentation, wie sie etwa von Elmar Tenorth und Jürgen Baumert geführt wird. Über viele Jahrzehnte – so Elmar Tenorth (2007a) – wurde die empirische Bildungsforschung als „natürlicher Verbündeter egalitärer Bildungsreform und -politik interpretiert“ (ebd., S. 11). Eine solche Form dauerhafter Parteilichkeit sei für eine Erziehungswissenschaft, die sich an wissenschaftlichen Gütekriterien zu orientieren habe, aber nicht durchzuhalten. Erziehungswissenschaft sei nur als distanzierte Beobachtung, nicht aber als Konstruktion künftiger Maßnahmen möglich. Wissenschaft sei „Klugheit im nachhinein, Forschung, nicht aber Reformbegründung“ (ebd., S. 13). Diese Argumentation verbindet sich mit einer Betonung der eigenständigen Bedeutung von Politik: Die Aufgabe der gesellschaftlichen Gestaltung liege bei der Politik, die dazu auch demokratisch legitimiert sei. Wissenschaft könne der Politik wichtige Informationen geben. Was die Politik mit diesen Hinweisen mache, sei aber allein ihre Angelegenheit. Soweit also diese Position, die in der Erziehungswissenschaft gegenwärtig prominent vertreten wird. Wie ist diese Positionierung zu bewerten?

3.2 Kritik der bildungspolitischen Abstinenz

Nun, ich könnte an dieser Stelle polemisch einsteigen, indem ich darauf verweise: Die Kollegen, die die bildungspolitische Abstinenz der Erziehungswissenschaft einfordern, sind allesamt sehr gut beschäftigt – und zwar in bedeutenden politikberatenden Gremien. Wenn es wirklich stimmt, dass Erziehungswissenschaft immer nur „im Nachhinein schlauer ist“, welche Kompetenzen zur Gestaltung der Zukunft bringen denn dann Erziehungswissenschaftler/innen in solche Kommissionen ein? Hier wird zumindest ein gewisser Widerspruch deutlich.

An der soeben skizzierten Position finde ich richtig, dass Erziehungswissenschaft stärker als bisher zwischen *Reformkonzepten* und *Reformeffekten* unterscheiden muss – und dass sie deshalb bei der Reformempfehlung vorsichtiger und selbstkritischer sein sollte. Hierzu nur zwei Beispiele: Viele von uns haben das gemeinsame Lernen in den Jahrgängen 5 und 6 als Beitrag zur Chancengleichheit empfohlen – und mussten zur Kenntnis nehmen, dass die soziale Selektivität in der Orientierungsstufe häufig um nichts geringer ist als im gegliederten Schulsystem. Viele von uns haben ein Mehr an offenen Unterrichtsformen gefordert, und mussten zur Kenntnis nehmen, dass davon vor allem die leistungstärkeren Schüler/innen profitieren. Diese Beispiele ließen sich fortsetzen. Sie erinnern mich an die Forderung von Harm Paschen (2001), die Erziehungswissenschaft sollte verpflichtet werden, bei jeder Reformempfehlung einen „Beipackzettel“ hinzuzufügen: Was weiß man über die unbeabsichtigten Nebenfolgen der jeweiligen Reform, wovor sollte man warnen? Soweit meine Zustimmung zu diesem Konzept eines distanzierten Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Schulreform. Nun aber mein Widerspruch:

Wenn – wie bei PISA geschehen – die Schulreformvorschläge zunächst nur von den Kultusministern kommen, dann akzeptiert die Erziehungswissenschaft so etwas wie ein „Reformmonopol“ der politischen Seite. Und sie verzichtet auch noch darauf, die politischen Reformvorschläge einer kritischen Sichtung zu unterziehen. Wenn ich vorhin darauf insistiert habe, dass Erziehungswissenschaft auch die Praxis von Reformmaßnahmen in den kritischen Blick nehmen muss – so klage ich hier mit gleicher Vehemenz den Anspruch ein, dass auch bildungspolitische Programme der Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Analyse und Kritik sein müssen. Das bedeutet nun keineswegs, dass man der Bildungspolitik ihre demokratisch legitimierte Rolle zur Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten streitig macht. Aber es bedeutet, dass man kritisch hinterfragt, wie sie diese Rolle ausfüllt. Warum – um dies nur an einer Stelle zu konkretisieren – findet sich in dem KMK-Handlungskatalog (2001) keine einzige Maßnahme, die auf den Abbau der sozialen Selektivität in der Sekundarstufe I zielt? Warum wird die Schulstrukturfrage nicht einmal angesprochen? Wer so fragt, vollzieht eine Tätigkeit, die in der Erziehungswissenschaft als „Analyse und Kritik von Begriffen und Konzepten“ (Tenorth 2007b, S. 72) eine lange Tradition hat – und auf die eine kritische Erziehungswissenschaft gerade gegenüber der Bildungspolitik nicht verzichten darf.

Doch ich gehe noch einen Schritt weiter: Es gibt bei den vielen PISA-Ergebnissen an einigen Stellen so eindeutige Datenlagen, dass es schon fast absurd ist, wenn die jeweili-

gen Bildungsforscher/innen an dieser Stelle Reformempfehlungen unterdrücken sollen. Auch hierzu zwei Beispiele:

1. Die empirischen Belege für die Sinnlosigkeit des „Sitzenbleibens“ sind bei PISA 2000 erdrückend (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 472ff.). Diese Ergebnisse stehen in einer langen Linie mit vielen Vorläuferstudien im In- und Ausland. Die Reformempfehlung, auf das Sitzenbleiben vollständig zu verzichten, besäße somit eine große empirische Evidenz. Und in der Schweiz gibt es Bildungsforscher (Bless/Schüpbach/Bonvin 2004), die als Ergebnis einer Längsschnittstudie formulieren: „Klassenrepetitionen sollten abgeschafft werden. Sie sind nutzlos und zu teuer.“³ Der PISA-Bericht, den ich mitzuverantworten habe, formuliert hingegen extrem vorsichtiger: Die Ergebnisse seien geeignet – so heißt es da – „die Zweifel an der pädagogischen Wirksamkeit von (...) Klassenwiederholungen weiter zu verstärken“ (Tillmann/Meier 2001, S. 475). Hier ist meine kritische Anfrage heute: Warum sollen nicht auch Erziehungswissenschaftler Empfehlungen und Vorschläge formulieren, wenn sie die wissenschaftliche Basis dafür eindeutig ausweisen können? Ob die Bildungspolitik dann einer solchen Empfehlung folgt, steht ja auf einem ganz anderen Blatt.
2. Ein zweites Beispiel, das hier nur vereinfacht dargestellt werden kann: Baumert/Stanat/Watermann (2006) untersuchen in einer Zusatzanalyse zu PISA 2000, welche Lernmilieus sich in unterschiedlichen Hauptschulen finden. Sie identifizieren dabei einen Typ von Hauptschule, den sie als „Problemtyp“ bezeichnen: niedrige Leistungen, hohes Gewaltpotenzial, problembelastete Elternhäuser etc. Dieser findet sich vor allem in den Stadtstaaten, in denen der Hauptschulanteil am Altersjahrgang besonders niedrig ist: In Hamburg, wo im Jahr 2000 der Anteil der Hauptschüler/innen auf 12% gesunken war, waren 69% aller Hauptschulen solche Problemschulen – und in Bremen sogar 96%. Kurz gesagt: Je schmaler, je ausgelesener die Hauptschulpopulation in einem Bundesland ist, desto schlimmer ist die Lage für die restlichen Hauptschüler/innen. Die Empfehlung liegt hier auf der Hand: *Schafft diese Hauptschulen ab!* Ist eine solche Empfehlung wissenschaftlich legitim? Ich finde „Ja“, wenn der entsprechende „Beipackzettel“ hinzugefügt wird: Wir brauchen auch unter anderen schulorganisatorischen Bedingungen gezielte Fördermaßnahmen gerade für diese Jugendlichen. Die Autoren, die diese eindrucksvolle empirische Analyse durchgeführt haben, geben eine solche Empfehlung *nicht*. Aber ihr Aufsatz endet mit dem Satz: „Diese Problemgruppe ist in zweigliedrigen Schulsystemen praktisch nicht anzutreffen“ (ebd., S. 177). Liegt man denn wirklich völlig falsch, wenn man diesen Abschluss-Satz als Reformempfehlung liest?

Mein Fazit: Auch wenn Erziehungswissenschaft die eigenständige Aufgabe und die Legitimation der Bildungspolitik achtet, muss sie den politischen Reformdiskurs nicht meiden. Sie kann, darf und sollte nach sorgfältiger Prüfung ihrer Erkenntnis- und Datenlage auch Vorschläge zur Reform, zur Weiterentwicklung des Bildungswesens machen.

3 www.tagesanzeiger.ch/dyn/bildung/archiv/457883.html (Zugriff am 23.4.2006)

Und die Öffentlichkeit muss es aushalten, dass verschiedene Erziehungswissenschaftler/innen auch mal zu unterschiedlichen Vorschlägen kommen.

4. Die Zeit mit der Laborschule – oder: Erfahrungen des Wissenschaftlichen Leiters

Die Besonderheit meines professoralen Arbeitsplatzes liegt darin, dass ich seit 1994 auch als Wissenschaftlicher Leiter der Bielefelder Laborschule tätig bin. Die Laborschule ist eine Versuchsschule des Landes NRW, die 1974 von Hartmut v. Hentig gegründet wurde. Als Schule an der Universität ist sie zugleich ein pädagogisches Forschungs- und Entwicklungslabor: Die Ergebnisse ihrer praxisorientierten Forschungsarbeit sollen nicht nur die Laborschule selbst weiterentwickeln, sondern auch den überregionalen Diskurs von Schulreformern und Erziehungswissenschaftlern anregen (vgl. v. Hentig 1998; Thurn/Tillmann 2005). Ich möchte abschließend auf diese Besonderheit – auf das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Schulreform in der Bielefelder Laborschule – zu sprechen zu kommen.

4.1 Das Konzept und seine Bewertung

Auch die Bielefelder Schulmodelle (Laborschule und Oberstufenkolleg) sind Kinder der 1970er Jahre; ihre Gründung fällt in die Zeit, in der die Erziehungswissenschaft beginnt, sich *auch* als empirische Disziplin zu etablieren – und in der sie als eine reformunterstützende Planungswissenschaft zunächst einmal sehr erfolgreich ist. Doch Hartmut von Hentigs Konzept der Laborschule war nicht nur ein Teil der damaligen Reformphase, zugleich stand es in deutlicher Opposition zu einigen mächtigen Trends der damaligen Zeit.

Der Kern der Laborschulbegründung ist *pädagogisch* angelegt: Es sollte eine Lern- und Erfahrungswelt geschaffen werden, in der sich Kinder als Individuen optimal entwickeln können. Diese Begründung stand in deutlichem Kontrast zu den eher soziologischen Argumentationen – etwa der „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ – die damals vor allem für die Gesamtschulen ins Feld geführt wurden.

Errichtet wurde eine Versuchsschule als Unikat, als Einzelbeispiel. Dieses Beispiel sollte zwar auf das Regelschulwesen ausstrahlen und dort Reformen anregen. Aber der Entwurf für ein neues Regelsystem, die Konzeption für ein umfassendes Experimentalprogramm wurde in Bielefeld nicht entworfen. Hier ging (und es geht immer noch) um den gelingenden Einzelfall, der dann möglicherweise für andere anregend ist.

Auch der *Wissenschaftsbezug* in dieser universitären Versuchsschule stellte sich gegen den damaligen Zeitgeist: Die Laborschule sollte kein Feld für externe Forschungsgruppen werden; vielmehr sollten Lehrerinnen und Lehrer ihre Erfahrungen so re-

flektieren, so analysieren, so systematisieren, dass sie selbst zu Forschenden werden. Dadurch sollte die Erziehungswissenschaft zu praxisrelevanten Erkenntnissen kommen.

Die Laborschule hat sich somit in den 1970er Jahren vom Mainstream der damaligen Vorstellungen von „Schulreform“ und „Erziehungswissenschaft“ in einigen wichtigen Punkten abgesetzt und ein sehr eigenes Konzept praktiziert. Laborschule und Oberstufenkolleg vertreten hier ein Alleinstellungsmerkmal, das lange Zeit heiß umstritten war, das zugleich aber die Bielefelder Schulmodelle prominent im schulpädagogischen und methodologischen Diskurs gehalten hat: das Lehrer-Forscher-Konzept (vgl. zuletzt: v. Hentig 2004). Dies ist eine Variante der Handlungsforschung, die vom Mainstream der Erziehungswissenschaft lange Zeit kritisch bis ablehnend betrachtet wurde (vgl. z.B. Blankertz 1984; Hurrelmann 1989). Diese Ablehnung wurde u.a. damit begründet, dass bei einem solchen Ansatz eine klare Trennung zwischen Reformpraxis und Reformforschung nicht gezogen werden könne.

Diese Form der praxisbezogenen Reformforschung hat sich seit den 1970er Jahren weiterentwickelt, ohne das ihre Essentials aufgegeben wurden. In der Laborschule wird inzwischen thematisch konzentrierter als früher gearbeitet, es wird zwischen unterschiedlichen Typen der Praxisforschung – von der reinen Curriculumentwicklung bis zur quantitativen Evaluation – unterschieden; und wir haben unterschiedliche Kooperationsformen entwickelt, in denen Lehrkräfte forschend mit Universitätsangehörigen zusammenarbeiten (vgl. Terhart/Tillmann 2007). Die Ergebnisse unserer Arbeit spielen natürlich bei der Schulentwicklung in der Laborschule eine Rolle, wir stellen sie aber auch anderen Schulen zur Verfügung und bringen sie in den wissenschaftlichen Diskurs ein.

Auf diese Weise wird wissenschaftliches Wissen über Schule und Schulreform produziert, das sich unmittelbar auf die pädagogischen Handlungsfelder bezieht, und das deshalb ganz nah bei den professionellen Problemen der Lehrerinnen und Lehrer angesiedelt ist. Mit einem solchen Forschungsansatz stehen die Bielefelder Schulmodelle längst nicht mehr allein. Andere Formen, andere Varianten einer schulbezogenen Praxisforschung gibt es inzwischen vor allem in Oldenburg, Osnabrück, Hamburg, Bremen und Potsdam, in Linz und Innsbruck (vgl. Altrichter/Feindt 2004; Rahm/Schratz 2004).

Wie wird dieser Forschungsansatz inzwischen in der Erziehungswissenschaft wahrgenommen? Hierzu hat Elmar Tenorth im Dezember 2007 in einem Vortrag Stellung genommen. Dabei unterscheidet er ganz prinzipiell zwischen drei Formen des erziehungswissenschaftlichen Arbeitens (vgl. ebd., S. 6):

- 1) der distanzierten empirischen Beobachtung
- 2) der normorientierten kritischen Reflexion
- 3) und der begleitenden Analyse von Praxis und ihren Reformprozessen.

Er zeigt, dass dieser dritte Typ keineswegs in den 1970er Jahren erfunden wurde, sondern sich bereits bei den Philanthropen Ende des 17. Jahrhunderts findet. Für diese

Form der erziehungswissenschaftlichen Forschung – so Tenorth – gibt es „bis heute weitere Beispiele (...) Wenn man so will, dann von Chicago über Oberhambach bis Bielefeld“ (ebd., S. 9). Das Grundproblem des Verhältnisses zwischen Bildungsforschung und Reformpraxis stelle sich bei dieser Form der Forschung ganz anders als bei dem zweiten Typ, der systembezogenen Empirie. Denn in dem Forschungstyp der begleitenden Praxisanalyse habe Bildungsforschung „eine eigene Form“. Sie sei als „immanente Reflexion“ eingebunden in eine ganz konkrete Reformpraxis. Dabei sei sie „auf keinen Fall ‚bedeutungslos für die Praxis‘, sondern eminent nützlich, wenn auch nicht überall oder für jeden Rezipienten in gleicher Weise“ (ebd., S. 10).

Sicher liefert eine solche Forschung zunächst einmal „lokales Wissen“. Doch auch lokales Wissen kann erziehungswissenschaftliche Diskussionen anregen und damit einen Beitrag zur Herausbildung genereller erziehungswissenschaftlicher Einsichten leisten. Dies wird bestätigt durch das Ausmaß, in dem Erkenntnisse der Laborschulforschung – etwa zu den Lernberichten, zur Eingangsstufe, zur Geschlechterpädagogik – inzwischen Eingang gefunden haben in pädagogische Handbücher und Lexika (vgl. Terhart/Tillmann 2007, S. 58ff.).

Aus all dem lässt sich folgern: Die jahrzehntelange Arbeit neben dem oder gar gegen den erziehungswissenschaftlichen Mainstream hat sich gelohnt. Denn die Arbeit in den Bielefelder Versuchsschulen hat erheblich dazu beigetragen, dass der Typ der reformbegleitenden und reformunterstützenden Forschung in der Schulpädagogik inzwischen einen eigenen Platz mit eigener Dignität gewonnen hat. Und diese Form der Forschung wird umso wichtiger, je stärker sich die Disziplin auf repräsentative Studien, auf die Produktion von Systemwissen konzentriert.

4.2 Zum Schluss: Ein Vergleich mit den 1960er Jahren

Ich habe zu Anfang auf meine Erfahrungen als Student in den 1960er Jahren verwiesen. Damals war ich mit einer Schulpädagogik konfrontiert, die für sich zwar in Anspruch nahm, die Praxisprobleme der Lehrerinnen und Lehrer ernst zu nehmen, die aber über die aktuelle Realität kaum informiert war und die im Wesentlichen von ihren alten reformpädagogischen Geschichten lebte.

Studierende heute sind mit einer Schulpädagogik konfrontiert, die über ein immenses empirisches Wissen über die Institution Schule und die darin ablaufenden Prozesse verfügt. Aber auch die Studierenden heute sind angehende Lehrkräfte, die ihren Wissens- und Kompetenzerwerb unter der Perspektive ihrer künftigen Lehrarbeit betreiben (sollen). Für die gegenwärtig an fast allen Standorten laufende Umstrukturierung der Studiengänge bedeutet das: Auch in BA/MA-Zeiten verschwindet die Lehrerbildung nicht! Der Anspruch, dass im Studium die professionellen Probleme der künftigen Lehrarbeit ernst zu nehmen sind, ist und bleibt richtig. Doch allein mit dem Systemwissen der empirischen Bildungsforschung kann dieses Interesse nicht abgedeckt werden. Wenn es um einen professionsorientierten Kompetenzerwerb geht, so rücken Kategorien wie „Fallverstehen“, „Perspektivübernahme“, aber auch „kollegiale Kooperation“ in

den Mittelpunkt. Und genau dabei sind sowohl die methodischen Ansätze wie die Ergebnisse der schulischen Praxisforschung von großem Wert. Bezieht man dies auf das Studium, so geht es darum, die Studierenden selbst in Forschungsaktivitäten einzubeziehen. Im Rahmen entsprechender Konzepte des forschenden Lernens produzieren sie in den Schulen „vor Ort“ praxisnahes wissenschaftliches Wissen – und erhalten dadurch zugleich die Chance, eine reflektierte Handlungskompetenz auszubilden (vgl. Obolenski/Meyer 2003).

Was ich hier als Transferleistung der Praxisforschung für die Lehrerbildung andeute, gilt aber auch für die Lehrarbeit selbst. Denn kein Geringerer als Jürgen Baumert hat festgestellt:

„Allen Sachkundigen ist klar, dass der letzte Schritt zur Professionalisierung des Lehrberufs noch aussteht, mit dem das Hauptmerkmal einer Profession zur Geltung kommt – nämlich die eigene Tätigkeit beobachtbar und reflektierbar zu machen.“ (Baumert 2002, S. 147).

Der Ort dafür sei die eigene Schule, sei die eigene Fachgruppe. Hierfür müsse nicht nur eine Infrastruktur entwickelt, sondern es müssen auch entsprechende Handlungsmuster kultiviert werden. Dazu ist anzumerken: Dort wo Lehrerforschung zur Praxis geworden ist – in Bielefeld, in Oldenburg und anderswo – sind solche Handlungsmuster längst entwickelt und erprobt worden. Dort haben sie sich inzwischen auch über viele Jahre bewährt. Allerdings: Ob und wie sich diese Modelle ins Regelschulsystem transferieren lassen, bleibt eine offene Frage.

Damit endet dieser wissenschaftsgeschichtliche wie biografische Rückblick mit der Freude darüber, in welcher differenzierter Weise sich die Erziehungswissenschaft in den letzten 40 Jahren theoretisch wie empirisch weiterentwickeln konnte. Zugleich endet sie aber auch mit der Hoffnung, dass hier in Zukunft keine methodische Monokultur entstehen möge, sondern dass sich die Vielfalt der forschenden Zugänge zur schulischen Praxis weiter entfalten sollten. Denn nur dann besteht auch eine Chance, dass sowohl die kritische Unterstützung von Schulreformen als auch die bewusste Ausrichtung auf die Lehrerbildung weiterhin im Aufgabenkatalog der Erziehungswissenschaft verbleiben.

Literatur

- Altrichter, H./Feindt, A. (2004): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 417–438.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Kilius, N. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 100–150.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Blankertz, H. (1984): Handlungsrelevanz pädagogischer Theorien. In: ders.: Kants Idee des ewigen Friedens und andere Vorträge. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Bless, G./Schüpbach, M./Bonvin, P. (2004): Klassenwiederholung: Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Bern: Haupt.
- Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn: Bundesdruckerei.
- Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim: Beltz.
- Hentig, H. v. (1998⁵): Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen. Bielefeld: Laborschule.
- v. Hentig, H. (2004): Der Lehrer-Forscher reconsidered. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck: Studienverlag, S. 21–34.
- Hurrelmann, K. (1989): Kann ein Lehrer wirklich Forscher sein? In: Elternbrief der Laborschule, H. 4, S. 15–17.
- Kemper, H. (2004): Schule/Schulpädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch Pädagogik, Weinheim: Beltz, S. 834–865.
- Klemm, K./Rolff, H.G./Tillmann, K.J. (1985): Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek: Rowohlt.
- Kultusministerkonferenz (2001): Presseerklärung zum Handlungskatalog PISA 2000.
- Leschinsky, A. (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., H. 6, S. 818–839.
- Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2. Jg., H. 6, S. 481–490.
- Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.) (2004): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck: Studienverlag.
- Robinsohn, S.B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied: Luchterhand.
- Spranger, E. (1955): Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Tenorth, E. (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch Pädagogik, Weinheim: Beltz, S. 341–382.
- Tenorth, E. (2007a): Bildungsforschung oder Bildungsreform – Illusion oder Nützlichkeit? Vortrag am 13.12.2007 im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin (Manuskript).
- Tenorth, E. (2007b): Wissenschaftliche Politikberatung – Grundlagen eines an sich unmöglichen Geschäfts. In: Herrmann, U. (Hrsg.): In der Pädagogik etwas bewegen. Weinheim: Beltz, S. 70–76.
- Terhart, E. (2001): Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: eine systematische Annäherung. In: Tillmann, K.J./Vollstädt, W. (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 17–32.
- Terhart, E./Tillmann, K.J. (Hrsg.) (2007): Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thurn, S./Tillmann, K.J. (Hrsg.) (2005): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.J./Bussig, M./Phillip, E./Rösner, E. (1979): Kooperative Gesamtschulen, Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim: Beltz.
- Tillmann, K.J. (1987): Zwischen Euphorie und Stagnation. Erfahrungen mit der Bildungsreform. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Tillmann, K.J./Meier, U. (2001): Schule, Familien und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 468–510.

Tillmann, K.J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, Chr./ Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden: VS-Verlag.

Abstract: *The author looks at the development of educational science since the 1960s, using a both contemporary-historical and biographical approach, and examines the relation between educational science and school reform at three different points in history: the 1960s, the 1970s, and today. The present situation is discussed against the background of the author's experiences as PISA-researcher and as participant in the practical research carried out at the "Laborschule" (laboratory school) in Bielefeld. From this follows a plea for a research-based participation of educational science in the educational-political discourse on school reform – and for an educational science which takes, in both research and teaching, a closer look at the action-related problems of teachers.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, AG 4, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld.